DOCUMENT RESUME

ED 162 537 FL 009 948

AUTHOR Coste, Daniel
TITLE Decrire et enseigner une competence de communication: remarques sur quelques solutions de continuite. L'Enseignement de la competence de communication en langues secondes. (Describing and Teaching Communicative Competence: Some Remarks on Solutions of Continuity. The Teaching of Communicative Competence in Second Languages.) Acts of the Colloquium of the Swiss Interuniversity Commission for Applied Linguistics. CILA Bulletin.
INSTITUTION Commission Interuniversitaire Suisse de Linguistique Appliquee (Switzerland).
PUB DATE 76
NOTE 28p.; Paper presented at the Colloquium of the Swiss Interuniversity Commission for Applied Linguistics (Neuchatel, Switzerland, March 15-17, 1976)

EDRS PRICE MF-$0.83 HC-$2.06 Plus Postage.
DESCRIPTORS Affective Objectives; Cognitive Objectives; Communication Skills; *Communicative Competence (Languages); Course Objectives; Educational Objectives; Instructional Materials; *Language Instruction; Language Learning Levels; Language Skills; *Learning Modules; Postsecondary Education; Resource Materials; Secondary Education; *Second Language Learning; Speech Communication; Student Needs; *Teaching Guides; Teaching Methods; Writing Skills
IDENTIFIERS Threshold Level

ABSTRACT

Two projects of the Ecole Normale Superieure de Saint-Cloud (CREDIF) are described and critically analyzed in this paper: the definition of a threshold level, "Niveau-seuil," in French and a learning module, "Looking for Work," intended to teach necessary written French to migrant workers. The threshold level section is a reference document for courses designed to develop limited communicative ability among five categories of learners in five areas of social activity. It includes discussion and examples of speech acts, notional categories and grammar appropriate for the situations envisioned. The advantages noted are the flexibility and opportunity for choice its framework provides. On the negative side, three criticisms are offered: (1) a more dynamic model would be preferable; (2) it takes little notice of sociolinguistic factors; and (3) it requires serious effort to use each section according to the intent of the authors. In the second part of the paper, advantages of the theme and the linguistic, practical, cognitive, informative, attitudinal and didactic objectives of the learning module are discussed. It is noted that the last four objectives mentioned consider sociocultural factors and individual learning styles, important elements in the threshold level document. The final remarks deal with three questions of theory and practice arising from the comparative analysis of the two projects. (AMH)

ED162537

Décrire et enseigner une compétence de communication: remarques sur quelques solutions de continuité

Daniel Coste. Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud (CREDIF)

0. Présentation

Cette contribution résulte d'une double expérience: la définition (récente) d'un "niveau-seuil" dans l'acquisition du français langue étrangère et l'élaboration (en cours) d'un module pédagogique destiné à des travailleurs migrants[1]. Encore que les deux projets soient bien distincts et que le second ne constitue nullement une "application" du premier, leur confrontation pose un certain nombre de problèmes et suggère quelques hypothèses. C'est ce que je voudrais illustrer après avoir sommairement présenté l'un et l'autre dossiers.

Composite, l'ensemble ne s'ajustera sans doute pas parfaitement. Par delà les raisons circonstancielles qui viennent d'être évoquées, cette rupture tient sans doute d'abord à l'écart qui demeure – même réduit – entre les prospections d'un champ théorique en pleine redéfinition et les tentatives d'une action didactique. On espère que le concept de compétence de communication aidera, parmi d'autres, à harmoniser plus finement ces pratiques complémentaires.

1. Un Niveau-seuil

1.1. Rappels

Dès les années 50 et jusqu'à tout récemment, la didactique des langues mettait l'accent simultanément sur la notion de communication d'une part, sur celle de langue – définie comme système de structures – d'autre part.

1 La définition d'un niveau-seuil a été proposée par une équipe du CREDIF – (D. Coste, J. Courtillon, V. Ferenczi, M. Martins-Baltar, E. Papo), avec la collaboration de E. Roulet (Université de Neuchâtel), dans le cadre d'un contrat passé avec le Conseil de l'Europe (Division de l'Education extra-scolaire, projet intitulé "Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes"; l'ensemble du projet est placé sous la direction scientifique du Professeur J. L. M. Trim de l'Université de Cambridge; le modèle de définition d'un niveau-seuil a été établi, avec application à l'anglais, par J. A. Van Ek, de l'Université d'Utrecht, sous le titre *The Threshold Level*); cf. Trim et al. (1973) et Van Ek (1975). *Un niveau-seuil* doit être publié en 1976 par les soins du Conseil de l'Europe (Strasbourg).
L'ensemble pédagogique intéressant les travailleurs migrants est élaboré au CREDIF (par une équipe composée de P. Colombier, B. Blot, S. Boulot, D. Coste, H. Houlès, G. Kahn, M. A. Mochet, M. Pillods). Diffusion en 1976 (CREDIF, E.N.S. de Saint-Cloud) du dossier "Recherche d'un emploi".

FL089948

U S DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

F. Redard, Editor

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC) AND USERS OF THE ERIC SYSTEM."

Tout donne à penser que, pratiquement, nombre de méthodologues, didacticiens et autres spécialistes de linguistique appliquée, finissaient par établir une équivalence entre les deux concepts. Du constat selon lequel "la langue est un outil de communication", on tirait la conclusion – pour le moins rapide – qu'il suffisait d'acquérir la langue pour savoir communiquer. Et les conséquences pédagogiques paraissaient aller de soi: 1) il faut d'abord apprendre la langue et elle seule; 2) la capacité de communication sera conférée de surcroît, par cette connaissance. Chacun sait que, dans les faits, ce beau raisonnement bancal s'est cassé le nez: la patiente manipulation linguistique n'ayant jamais conduit à ce pouvoir de communiquer dans la langue étrangère qui devait être son aboutissement[2].

Mise en échec sur le terrain, cette assimilation abusive de la maîtrise linguistique à l'usage social de la parole se trouvait aussi remise en cause par des courants nouveaux, de diverses origines:

1. Chomsky distinguait nettement la compétence de tout ce qui peut affecter sa mise en oeuvre au niveau de la performance: une certaine linguistique coupait explicitement les amarres avec la communication.
2. L'étude de la communication était profondément renouvelée et affinée par les travaux d'anthropologues, d'ethnographes et de socio-linguistes. C'est dans ce contexte épistémologique qu'est introduite (cf. surtout Hymes 1971) l'idée de compétence de communication; à partir notamment d'une analyse critique vive du statut du couple compétence-performance dans la théorie générative.
3. Des expériences didactiques, rompant résolument avec les hypothèses naguère prévalentes ont montré qu'il valait sans doute mieux communiquer tout de suite et finir par apprendre la langue qu'apprendre la langue pour communiquer plus tard (Savignon 1972).

Il est permis de se demander si cette triple incidence n'a pas donné lieu, sous le rapport de l'application pédagogique mais aussi quant au succès croissant de la notion de compétence de communication, à quelques méprises et abus de mots. Il y aura lieu de revenir sur la question mais nous entendions simplement ici, par ce rappel de changements et d'un climat, situer les hypothèses qui commandent la définition d'un niveau-seuil.

2 Il faudrait en partie exclure de ce bilan d'échec certains courants "audiovisualistes" qui, sans toujours avoir suffisamment explicité leurs hypothèses, ont cependant adopté une conception moins étriquée de la communication et attaché plus d'importance à la linguistique de la parole qu'à celle de la langue (cf. Coste 1970 et 1975).

1.2. Caractérisation générale

Cette définition vise aussi à caractériser un objectif d'apprentissage. Mais cette fois, pour marquer l'aspect fonctionnel de l'objectif, on le décrit non en le limitant à une grammaire et à un lexique mais avant tout en termes de capacité de communication. Le modèle doit permettre de préciser de façon opératoire ce que les apprenants seront à même de faire, en situation d'échange, grâce en particulier à ce qu'ils savent dans la langue étrangère; mais ce savoir est d'abord déterminé – voire délimité – par ce à quoi il doit servir.

Si l'on veut étudier les circonstances dans lesquelles l'apprenant aura à faire usage de la langue étrangère, il est commode de recourir à la représentation suivante proposée par E. Roulet (1976) pour décrire une phase d'un échange langagier: "Chaque acte de langage peut s'analyser en un certain nombre de composantes qu'on peut schématiser ainsi:

EN REACTION A UN ACTE A_1 / LE LOCUTEUR L /
EXECUTE L'ACTE A_2 / ENVERS L'INTERLOCUTEUR I /
DANS LA SITUATION S / EN REFERENCE A R.

Chacune de ces composantes de l'acte peut déterminer certains aspects de la réalisation de celui-ci dans une langue". La sélection des moyens linguistiques mis en oeuvre dans un échange est alors considérée comme liée, en partie au moins, à de telles composantes. Selon les objectifs assignés à l'apprentissage, ce sont les marges de variation de ces variables qui permettront d'arrêter, sinon les contenus d'enseignement, du moins ce qui devrait être maîtrisé par quelqu'un ayant atteint l'objectif fixé.

Dans cette perspective, définir un objectif d'apprentissage revient donc d'abord à répondre à une série de questions:

- Quel statut, quels rôles, quelles caractéristiques aura l'apprenant en tant que locuteur de la langue étrangère?
- Avec quels types d'interlocuteurs (statut, rôles, caractéristiques) aura-t-il à communiquer?
- Quels actes de parole devra-t-il être en mesure de réaliser et en réaction à quels autres actes?
- Dans quelles situations aura-t-il à réaliser ces actes?
- En référence à quels domaines d'expérience les échanges langagiers se dérouleront-ils? à quelles notions feront-ils appel?

Définir des contenus correspondant à ces objectifs d'apprentissage revient à déterminer quelles incidences ou quelles réalisations linguistiques les réponses à ces diverses questions sont susceptibles d'entraîner ou de comporter pour ce qui est de l'utilisation de la langue étrangère.

Bien évidemment, selon les publics d'apprenants, les objectifs poursuivis varieront sensiblement, et donc les réponses aux questions qui précèdent, et donc les réalisations linguistiques que peuvent appeler ces réponses. Les contenus à maîtriser en fin d'apprentissage seront pour partie différents, dans la mesure où les usages seront eux-mêmes différenciés.

Tel est, dans sa simplicité, le schéma de définition d'un niveau-seuil que l'on peut dire caractériser une certaine compétence de communication, celle possédée par les sujets susceptibles de se comporter efficacement et adéquatement dans les circonstances que retient la définition d'objectifs.

Dans la pratique, tout n'est pas aussi limpide. Quant à la définition effective d'un niveau-seuil pour une langue donnée, d'une part. Et d'autre part, dans la mise en oeuvre d'un tel instrument pour élaborer des matériaux pédagogiques. Ce second aspect nous intéresse désormais plus que le premier. Mais il faut revenir sur la phase maintenant achevée pour mieux comprendre certaines des difficultés que peut présenter la suivante.

1.3. Les publics et les domaines

Nous n'avons pas jusqu'à présent commenté l'expression "niveau-seuil". Il est clair qu'elle désigne un objectif considéré à la fois comme limité et pourtant appréciable. Clair aussi qu'"au dessous" de ce niveau, l'apprenant sera réputé ne pas posséder une compétence de communication minimale générale dans l'usage de la langue étrangère, alors qu'"au dessus" de ce seuil, il sera à même d'approfondir ou de spécialiser cette compétence. Clair enfin que tout ceci ne peut guère relever que de l'arbitraire et de l'empirique: la "hauteur" du niveau-seuil (si l'on poursuit cette analogie barométrique) n'est pas déterminée scientifiquement; comparable en cela à quelque niveau qui ait jamais été indiqué en matière d'enseignement et d'apprentissage d'une langue vivante. On pourra toujours considérer le niveau-seuil comme "trop élevé" ou "trop bas". Mais en fonction de contraintes institutionnelles (durée de l'apprentissage, existence de sanctions et de validations) ou pour des raisons tenant aux motivations ou à l'impatience des apprenants; non parce qu'on saurait avec certitude où fixer un "niveau" dont on pourrait affirmer avec tout autant de certitude en quoi et par rapport à quoi il constitue un "seuil". A cet égard, les indications données par Van Ek (1975) ont l'avantage de la cohérence, puisque le seuil reste fonctionnel, cerné comme ce qui autorise non seulement la survie dans le pays étranger mais aussi l'établissement de relations langagières de bon voisinage (relations précisées quant aux circonstances et aux domaines de référence) avec les autochtones.

Cette cohérence entraîne qu'un niveau-seuil ne saurait se définir que pour un public particulier. Celui que choisit Van Ek compte, en nombre aussi bien qu'à d'autres égards; et surtout à l'échelle européenne. Mais, pour d'autres publics, il convient sans doute de pondérer différemment l'objectif, sauf à imposer le même parcours à tous les apprenants (pour des raisons, par exemple, de commodité institutionnelle ou d'uniformisation d'une politique linguistique), hypothèse peu compatible avec l'instauration de systèmes d'unités capitalisables censées prendre finement en compte les besoins des adultes.

L'équipe qui avait la charge de construire un niveau-seuil pour le français a décidé d'en élargir quelque peu la définition et de prendre en considération différentes catégories de publics de débutants:

1. Les touristes et voyageurs;
2. Les migrants;
3. Les spécialistes et professionnels ayant besoin d'une langue étrangère mais restant dans leur pays d'origine;
4. Les adolescents en système scolaire;
5. Les grands adolescents et jeunes adultes en situation scolaire ou universitaire[3].

Ceci n'implique pas que cinq niveaux-seuils aient été établis. Mais bien plutôt qu'on s'est efforcé d'attirer l'attention des utilisateurs du document sur quelques grandes caractéristiques de ces différents publics. En proposant, d'une part, de distinguer cinq domaines sociaux principaux de l'activité langagière: relations familiales, relations professionnelles, relations électives, relations commerçantes et civiles, fréquentation des media; en appliquant d'autre part, à chacun de ces domaines les composantes du modèle d'ensemble (statuts et rôles, intentions énonciatives et actes de parole, situations de communication, champs de référence); en indiquant enfin comment chacun des publics distingués pouvait se situer sur la grille ainsi constituée.

3 Cette extension répondait à trois raisons convergentes:
   1) Le contrat pour le niveau-seuil français prévoyait que le modèle proposé par J. A. Van Ek ne serait pas nécessairement repris à l'identique mais donnerait lieu à exploitation complémentaire.
   2) On craignait que, dans la pratique, un niveau-seuil défini pour un public précis serve aussi de référence pour d'autres groupes d'apprenants et on a tenu à introduire des possibilités internes de différenciation.
   3) D'autant plus que, faute de travaux sociolinguistiques nombreux sur le français, le choix des formes linguistiques pour la réalisation d'un acte ou d'une notion prend un caractère fort arbitraire si on tient à le limiter de façon extrêmement stricte par rapport à une cible unique. Nous revenons plus loin sur cette dernière raison qui renvoie aussi à des préoccupations didactiques.

Pour prendre un premier exemple, trivial dans sa forme résumée, on relève ainsi que les spécialistes et professionnels ne quittant pas leur pays d'origine n'ont, sauf cas d'espèce, à entretenir ni relations familiales, ni relations électives (de voisinage amical ou associatif), ni relations commerçantes et civiles (avec différents services publics ou privés) dans la langue étrangère. Leurs besoins langagiers d'ordre professionnel diffèrent, bien évidemment, selon leur secteur d'activité et la nature de leurs responsabilités; ils varient aussi selon qu'un minimum d'interaction dans la langue étrangère (téléphone, correspondance) leur est indispensable, ou qu'ils n'ont qu'à comprendre des documents écrits (ou dits) dans cette langue. Leur éventuelle fréquentation des média peut se limiter à leurs besoins professionnels mais peut aussi, de façon alors moins prévisible, les dépasser sensiblement.

Autre exemple, un peu plus précis: les relations commerçantes et civiles intéressent les voyageurs-touristes tout autant que les travailleurs migrants et leurs familles. Dans ce type de relations entre usager et employé, client et vendeur, les statuts l'emportent normalement sur les rôles et les contacts d'ordre transactionnel sur les échanges personnels. Pour ce qui est des intentions énonciatives et des actes de parole, les événements de communication obéissant à certaines règles canoniques dans leur déroulement, que celles-ci tiennent à des conventions sociales ou à des nécessités pragmatiques: il y a un déroulement attendu de l'entretien entre malade et médecin, comme de l'échange entre l'employé de banque et le client (pour une opération donnée). Le cadre spatio-temporel des relations commerçantes et civiles est socialement déterminé et déterminant quant aux interlocuteurs qui s'y rencontrent et aux événements qui s'y déroulent. Comme les employés, agents du service, vendeurs, qui y exercent leur activité, ces lieux ont, d'une certaine manière, un statut, qu'il s'agisse du commissariat de quartier ou de la boutique du cordonnier. Enfin, si les supports de communication sont le plus souvent oraux et impliquent un face à face, on notera que le caractère routinier, prévisible, voire réglementé, d'un certain nombre d'opérations fait que ces relations commerçantes et civiles donnent souvent lieu à utilisation de documents écrits normalisés. Il n'est pas nécessaire de préciser que, dans ce type d'échanges, les objets de référence et les notions qu'appellent la négociation et l'exécution d'un service particulier ont un coefficient élevé de probabilité.

On voit donc, à partir de ces illustrations rapides, que l'utilisateur du document *Un niveau-seuil* disposera d'un cadre indicatif lui permettant de situer le public auquel il a affaire et de décrire les objectifs qu'il s'assigne. Ensuite, il devra se reporter aux sections de l'ouvrage qui, pour les actes de parole et les notions générales et spécifiques, proposent une sélection illustrée par des réalisations en français. Il aura également à sa disposition une section

intitulée *Grammaire* où sont regroupées, dans un cadre de description sémantique, des formes et fonctionnements grammaticalisés en français[4].

1.4. Actes de parole, Notions et Grammaire

Il convient de donner un aperçu rapide de ce que contiennent les diverses parties de l'ouvrage où des réalisations en français sont suggérées.

1. La section *Actes de parole* (M. Martins-Baltar) comporte un ensemble liminaire, consacré aux *intentions énonciatives,* qui "a pour but d'attirer l'attention sur la fonction "instrumentale" de l'énoncé dans l'énonciation" et qui propose donc: a) un classement des intentions (et/ou effets) qui visent (et/ou atteignent) l'interlocuteur; b) en regard, quelques indications sur la manière dont ces intentions peuvent se réaliser par le biais de divers actes de parole. Ainsi pour se renseigner (intention énonciative), il est possible d'"exprimer son ignorance", de "demander des informations factuelles", etc. (actes de parole). Les actes de parole proprement dits sont divisés en *actes d'ordre 1* ("promettre", "demander permission", etc.), *actes d'ordre 2* ("accepter", "demander de répéter", "critiquer énoncé", etc.) qui suivent nécessairement un autre acte, et – mis à part en raison de leur caractère stéréotypé – les *actes sociaux* ("saluer", "se présenter", etc.), qu'ils soient d'ordre 1 ou d'ordre 2. Enfin sont regroupés sous le titre *d'opérations discursives* des actes de parole particuliers qui "sont moins dirigés sur la personne de l'auditeur qu'ils ne constituent le discours lui-même, sous ses aspects référentiel ("préciser", "comparer", . . .), quantitatif ("effleurer", "s'étendre", . . .), métalinguistique ("épeler", "traduire", . . .), formel ("conclure", "faire une digression", . . .) etc."

Nous ne pouvons ici présenter le détail de l'organisation de ces sous-sections mais, pour ce qui concerne le gros bloc que constituent les actes d'ordre 1 et d'ordre 2, on soulignera simplement que l'analyse est fine et que chaque acte donne lieu à plusieurs exemples de réalisations en français. Ainsi, à l'intérieur du macro-acte "proposer à autrui de faire lui-même"[5], une distinction est établie entre les actes suivants: "suggérer", "proposer",

4 Cette composante ne fait pas partie, bien entendu, du modèle majeur de définition d'un niveau-seuil. Mais il a paru utile, voire nécessaire, pour le français comme pour d'autres langues, de ménager aussi cette entrée, de façon qu'apparaissent nettement, non seulement les réalisations linguistiques appelées fonctionnellement par les actes et les notions, mais aussi en quoi nombre de celles-ci appartiennent à un ensemble présentant une certaine cohésion sémantico-grammaticale.

5 Acte lui-même distingué de "proposer à autrui de faire soi-même" et de "proposer à autrui de faire ensemble".

"conseiller", "recommander", "déconseiller", "permettre", "autoriser", "dispenser". Pour "suggérer", les quelques expressions suivantes sont avancées:

suggérer	*Je vous suggère de lui en parler?*
	Et si vous lui en parliez?
	Je (peux, pourrais) vous suggérer de lui en parler
	Avez-vous pensé à lui en parler?
	Vous pourriez (peut-être) lui en parler
	Pourquoi ne lui en parleriez-vous pas?
	Pourquoi ne pas lui en parler?
	DR *Il lui a suggéré de (. . .)*[6]

2. La section *Notions* a été construite en suivant de fort près le modèle offert par J. A. van Ek dans le *Threshold Level*. Les champs et objets de référence renvoient surtout à l'expérience et aux besoins d'expression du public des voyageurs et touristes ou, pour partie, de celui des travailleurs migrants; pour ce qui est des notions spécifiques, qui appellent surtout un lexique concret, on a développé en outre les zones qui, touchant l'actualité politique, économique et sociale, peuvent intéresser la lecture des journaux, l'audition de la radio ou de la télévision, tout ce qui a été nommé plus haut la fréquentation des media. D'autre part, tant pour ces mêmes notions spécifiques que pour les notions générales ("temps", "espace", "quantité", "relations logiques", etc.), on s'est efforcé de faire place à des moyens d'expression qui ne relèvent pas seulement de l'échange en situation de face à face mais appartiendraient plutôt à l'écrit, journalistique par exemple. Si cette section délimite une zone très fonctionnelle et point trop étendue de "vocabulaire", il va de soi que des ajouts ou retraits seront à opérer en fonction des objectifs de groupes d'apprenants particuliers. Le souci de toujours s'en tenir à ce que les apprenants pourraient effectivement avoir besoin de dire ou de comprendre au niveau-seuil évite à coup sûr les divagations lexicales qu'on a pu connaître dans le passé. Ce même souci conduit sans doute aussi à des inventaires où la liste des "mots disponibles" (pour employer une terminologie désormais familière mais ici inadéquate) est plus volumineuse que celle du Français fondamental. Mais comme ce catalogue notionnel et les éléments de lexique français qu'il peut mobiliser restent soumis à l'empirisme d'une sélection qui a essentiellement reposé sur ce que les auteurs de cette définition peuvent avoir d'expérience, d'intuition et de bon sens, on ne saurait certes accorder une valeur très rigoureuse à l'ensemble ainsi obtenu. Répétons que cette partie du document est, par

6 DR est un sigle indiquant que l'on propose une réalisation convenant au discours rapporté.

excellence, celle qui, à l'usage, sera la plus soumise à des éliminations ou à des ajouts importants par rapport à ce que nous avons retenu en privilégiant de fait les publics qui ont "à faire" dans le pays étranger. Disons aussi que, pour nécessaire que soit ce type de contenu à l'exercice d'une véritable capacité de communication en langue étrangère, il ne nous paraît pas que les problèmes les plus importants de construction et d'utilisation d'un niveau-seuil se situent dans cette zone.

3. La section intitulée *Grammaire* (J. Courtillon) se compose de trois chapitres: actance, détermination et relations logiques. On n'a pas cherché à construire une grammaire formelle, à mettre en place, par exemple, un modèle génératif. Cette partie, comme le reste de l'ouvrage d'ailleurs, est d'abord taxinomique: en regard de catégories et de relations sémantiques fondamentales (ce qui entraîne bien évidemment des recoupements avec les *Notions générales*), il s'est d'abord agi de préciser quelles formulations grammaticales courantes offrait le français. Mais, dans son inspiration, ce classement tend à rendre compte des passages et mouvements sémantiques que marque la langue: taxinomie fluide et dynamique qui renvoie explicitement à certaines propositions de G. Guillaume ou de B. Pottier. Surtout, les entrées sémantiques sont constituées en système et l'ensemble se prête sans doute à quelques hypothèses sur les progressions grammaticales.

1.5. Commentaires

Cette présentation (à la fois trop longue et trop brève) du contenu de *Un niveau-seuil* demande et permet quelques commentaires sur la description, ainsi esquissée, d'une compétence générale minimale de communication.

1. L'ensemble a été conçu de façon non seulement à autoriser mais aussi à nécessiter une sélection et adaptation complémentaires de la part des utilisateurs (responsables de programmes d'études, auteurs de cours, enseignants construisant leurs matériaux d'enseignement). Tel quel, *Un niveau-seuil,* dont le contenu est moins volumineux qu'il n'y paraîtra à première vue, donne une idée assez précise du caractère de référence globale et d'étalon éventuel que comporte cet instrument voulu sélectif, mais il laisse aux concepteurs de supports didactiques une latitude, une marge d'initiative quant au meilleur parti à tirer d'un document résolument présenté comme ouvert et non tout à fait "intégré". Il nous a semblé que le terme même de niveau-seuil justifiait cette conception à la fois restrictive et prospective.

2. En tout état de cause, l'entrée première – dans la cohérence même des principes généraux qui commandent tout le projet "Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes" – doit être, pour et par chaque utilisateur, une analyse des publics et des besoins. Ces analyses ponctuelles ne pouvaient que nous faire défaut et les choix opérés gardent en conséquence une valeur approximative et révisable. Le plus mauvais usage possible d'un document de cet ordre consisterait à prendre au pied de la lettre la totalité des termes qui apparaissent dans l'*Index général* et à considérer cette liste comme l'imposition "scientifique" d'un contenu d'enseignement. Le seul parcours fondé a pour point de départ nécessaire une interrogation sur les demandes et les objectifs du groupe d'apprenants que l'on se propose d'aider à atteindre un (leur) niveau-seuil. Tel que nous l'avons construit, le niveau-seuil ne sera jamais qu'une cote mal taillée, exigeant réajustements à la mesure – voire à la tête – du client[7].
3. Il convient aussi d'affirmer que, méthodologiquement et didactiquement, cette option résulte moins des circonstances dans lesquelles *Un niveau-seuil* a été élaboré que d'un refus de toute définition qui présupposerait qu'on vise la mise en place d'une (de) compétence(s) de communication strictement standardisée(s). Cette dernière ambition, dangereuse dans son principe, ne pourrait, selon nous, qu'entraîner de nouveaux échecs de l'enseignement des langues. La compétence générale minimale de communication admet sans doute une définition fonctionnelle, mais cette définition d'un objectif fonctionnel ne saurait être *en elle-même* opérante: comme toute définition, discours sur un objet de référence avec quoi elle ne se confond pas, elle simplifie, abstrait, montre et paraphrase, dénote et dénomme; mais transformer en objectif fini et défini cette définition d'un objectif relèverait de l'illusion nominaliste. Ne prenons pas l'ombre pour la proie. Et ne réduisons pas non plus la proie à son ombre: le contenu effectif du processus d'enseignement-apprentissage sera autrement complexe et divers que ce qu'évoquent les exemples d'une définition, trop souvent hors contexte et hors situation; surtout, l'objectif lui-même, une fois atteint, fera toujours en quelque manière éclater la description qui le corsetait.

7 Il est bon de rappeler que *Un niveau-seuil* tend à délimiter un contenu d'objectif, non un contenu d'apprentissage. On imagine difficilement que les deux ensembles passent pour totalement disjoints, mais rien ne permet d'affirmer qu'ils se recouvrent exactement. Si incertaines que demeurent les hypothèses relatives à l'acquisition d'une langue seconde, on n'en est plus tout à fait à penser qu'elle se ramène à l'assimilation, élément par élément, d'un corpus dont il y aurait lieu de prendre la très exacte mesure pour ne plus en sortir tout au long du processus d'apprentissage.

4. Ni l'analyse ni l'enseignement d'une compétence de communication ne s'accommodent, à notre avis, d'un réductivisme trop contraignant. En particulier, s'agissant de cette composante majeure que constituent les actes de parole, "la pire solution dans l'enseignement des langues, fût-ce à un "niveau-seuil", serait (. . .) de présenter la parole comme un code, c'est-à-dire de donner à l'apprenant des moyens d'expression des actes de parole qui seraient rigides, biunivoques, au point de transformer l'énonciation de la langue enseignée en "code restreint". Une telle expérience, du reste, choquerait profondément les habitudes du maniement de la parole de l'apprenant dans sa langue maternelle."[8] Or, pour l'analyse comme pour l'enseignement d'une compétence de communication, le problème le plus délicat ne résulte en fait ni du nombre des actes ni de la quantité ou de la diversité des énoncés qui servent à les réaliser mais de la complexité des rapports entre actes et énoncés. "De cette ambiguïté de la parole, qui est fondamentale, et qui fait qu'un même énoncé peut avoir différentes valeurs énonciatives, de même qu'une même valeur énonciative peut s'exprimer par différents énoncés, il ressort que la difficulté, dans l'apprentissage de l'énonciation d'une langue, ne tient pas, au niveau du contenu, dans le nombre d'actes de parole, ni, au niveau de l'expression, dans les différents types d'énoncés à apprendre, mais bien dans le mode de fonctionnement de cette "grammaire de l'énonciation" qui rend compte de toutes les possibilités d'accrochage entre contenu (actes de parole) et expression (énoncé), dans un sens (encodage), comme dans l'autre (décodage)."[8] Mais qu'est-ce donc que la compétence de communication, sinon cette aptitude à interpréter et à réaliser ces "accrochages" en fonction des variables que nous avons déjà inventoriées (le canal, le statut des interlocuteurs, la référence, etc.)?

Pour conclure sur cette définition d'une définition, il faudrait souligner que, selon nous, les questions posées par la mise en application d'un niveau-seuil naîtront moins de sa taille ou de son ouverture que des nombreux silences qu'il comporte et de sa simplicité peut-être trop élémentaire et analytique.

1. Chacune des sections où sont données des réalisations en français *(Actes de parole, Grammaire, Notions)* possède son mode d'organisation et sa cohérence propres, selon le plan où on se situe: énonciatif, sémantico-syntaxique, notionnel et référentiel. Chacune offre un type de sélection et de limitation des catégories retenues et des expressions en français de ces

8 M. Martins-Baltar, dans la Présentation de la section *Actes de parole* du document *Un niveau-seuil* (V. note 1).

catégories. Certes, toutes illustrent les mêmes principes fondamentaux en cela qu'elles visent à dessiner une capacité et des moyens de communiquer; mais elles se distinguent et s'écartent les unes des autres dans la mesure même où elles explorent des composantes différentes de l'objectif cerné. Pour lier le tout, on devrait disposer d'un modèle non plus taxinomique mais dynamique, qui rendrait compte de la façon dont s'articulent et fonctionnent ensemble, dans l'énonciation et la construction du discours, les divers constituants.

2. Or, cette dimension productive manque à *Un niveau-seuil* (comme, nous semble-t-il, à ses équivalents dans d'autres langues). L'objectif est pragmatique. Les phénomènes dont on a extrait — même de manière purement intuitive — les catégories de la description appartiennent aussi à cette pragmatique. Mais, sous sa forme actuelle, une telle définition n'est pas une description de la pragmatique.

Précisons ce point. Roulet (1976) rappelle les trois types de règles sociolinguistiques distinguées par Ervin-Tripp (1972):

a) les règles de séquence
b) les règles d'alternance
c) les règles de cooccurrence (horizontale et verticale)

"Les premières déterminent l'ordre des actes qui constituent un type d'événement de communication." Les secondes permettent de choisir "parmi toutes les variantes linguistiques possibles, celle qui est appropriée à la situation de communication". Les troisièmes régissent "les relations de cooccurrence entre les éléments d'un ou de plusieurs énoncés"; cooccurrence horizontale s'il s'agit d'éléments de même niveau (syntaxique, par exemple), cooccurrence verticale pour des éléments de niveau différent (syntaxique et morphonologique, par exemple).

Manifestement, ces divers types de règles importent pour l'étude et l'acquisition d'une compétence de communication. *Un niveau-seuil* ne donne à cet égard que des indications plus que limitées. Certes, la section *Actes de parole* propose une distinction entre actes d'ordre 1 et actes d'ordre 2, et, surtout, esquisse une typologie des intentions énonciatives; certes, un des chapitres de la section *Approche d'un niveau-seuil* examine les facteurs jouant dans une situation de communication en face à face et fait intervenir les projets et les contraintes rhétoriques; certes, ainsi qu'il est apparu plus haut, la caractérisation, même sommaire, de relations d'échanges commerçants et civils insiste sur les régularités "syntagmatiques" du déroulement de tels événements de parole; mais on admettra bien volontiers que les utilisateurs du document souhaiteraient disposer d'indications plus précises. Des exemples d'alternance sont donnés et des

suggestions de (micro-)séquences. Sans qu'on ait été en mesure de justifier ces exemples. Sans non plus que, pour ce qui concerne les cooccurrences, on fasse autre chose . . . que renvoyer à la compétence de communication en français des utilisateurs du document. D'une façon générale, l'essentiel des propositions formulées se situe au niveau des actes de parole ou (pour la section *Notions*) de macro-situations de communication propres à tel ou tel domaine d'expérience; les événements de parole (conversations, échanges écrits, émission radiophonique, etc.) ne font pas, eux, l'objet de commentaires spécifiques qui pourraient éclairer l'utilisateur sur leurs types d'organisation, de déroulement, de fonctionnement social. Il est clair que la mise en oeuvre didactique s'en trouve potentiellement compliquée d'autant. Mais clair aussi que ce type d'informations – qui renvoie à des grammaires de textes et à des rhétoriques de genres, tout autant qu'à une praxéologie des événements de communication – ne se trouve actuellement guère (où que ce soit) pour le français, et nécessiterait un minimum de recherches spécifiques.

3. Avec les caractéristiques et les limites qu'on s'est efforcé de résumer, *Un niveau-seuil* demande desormais une sérieuse mise à l'épreuve de la part des différents utilisateurs possibles d'un tel outil de travail. Si l'on songe plus particulièrement à l'élaboration de cours, il y a fort à parier que, une fois affinée et adaptée la définition d'objectif en fonction d'un public donné, une fois donc pondérées et modifiées les réalisations en français qui, dans *Un niveau-seuil,* actualisent les diverses catégories de l'analyse, les auteurs de matériaux d'enseignement auront tendance à privilégier dans leur pratique l'une ou l'autre des grandes sections *(Actes de parole, Grammaire, Notions).* Entendons par là que telle section servira de base principale à l'établissement, sinon d'une progression, du moins des étapes principales du cours; les autres sections intervenant alors comme contreforts ou modes d'organisation complémentaires. Il semble en tout cas exclu, pour une mise en ordre des contenus d'apprentissage (dont on redit qu'ils ne s'identifient pas au contenu de l'objectif), que tous les critères convergent. Holec (1974) indique clairement que fonctions illocutives et grammaire des énoncés ne sont guère programmables simultanément de manière satisfaisante. Constatation à laquelle ni lui-même ni d'autres (Roulet, 1973; Debyser, 1974) n'attachent une importance rédhibitoire dans la construction d'ensembles pédagogiques ou la simple constitution de blocs didactiques composés pour faciliter et stimuler l'alimentation des procédures et stratégies individuelles d'apprentissage. Tout en présentant une dominante marquée de l'approche dite fonctionnelle et notionnelle, *Un niveau-seuil* autorise des pondérations diverses donnant, selon les cas, plus ou moins d'importance à l'entrée énonciative, ou à l'entrée séman-

tico-syntaxique, ou à l'entrée référentielle et situationnelle (liée aux domaines d'expérience). Pour un peu (et sans trop de facétie), on serait conduit à conclure que, bâti comme il est, *Un niveau-seuil* se prête à des applications et usages pédagogiques divers couvrant à tout le moins le champ découpé par Wilkins (v. Trim et al., 1973 et Wilkins, 1974) en facteurs linguistiques, situationnels et sémantiques. Selon les interprétations, on verra là soit une preuve des insuffisances de la définition du niveau-seuil, soit la confirmation de la latitude méthodologique qu'il laisse à ceux qui s'en serviraient. Nous sommes conscients des risques que peut présenter une telle flexibilité si les utilisateurs ne gardent pas toujours présents à l'esprit les principes qui commandent le système.
Abandonnant pour un temps ces commentaires sur *Un niveau-seuil* et passant à des remarques sur un projet de matériel pédagogique, nous pensons apporter des éléments à l'appui de l'une et l'autre interprétations.

2. Un module pédagogique pour travailleurs migrants

Le préambule annonçait une rupture de continuité entre les deux expériences ici présentées. On ne s'embarrassera donc pas de transitions, quitte à revenir ensuite sur les écarts et les complémentarités qui apparaîtront.

2.1 Cadre général

Les dossiers destinés aux travailleurs migrants sont élaborés au CREDIF[9] par une équipe qui a pris pour point de départ l'importance des demandes relatives au français écrit. Ces demandes viennent de migrants qui, "débrouillés" ou "se débrouillant" à l'oral, ne relèvent plus des cycles de formation qui portent surtout sur un premier apprentissage du français parlé. Le plus souvent, ils constituent des groupes hétérogènes quant à leurs origines culturelles et linguistiques, n'ayant pas toujours été scolarisés dans leur langue maternelle, parfois récemment alphabétisés en français. Tous ne possèdent qu'une pratique très limitée, hésitante, de la lecture et de l'écriture dans cette langue. Mais tous aussi, pour des motifs instrumentaux ou en raison du prestige que revêt et que donne la connaissance de l'écrit, tiennent à maîtriser ce moyen d'expression et de compréhension.

9 Voir la fin de la note 1.

A titre d'hypothèse, on conçoit les dossiers comme des prétextes ou des propositions d'exercices pour les groupes en formation. Ils ne doivent ni s'ordonner en une séquence obligée ni faire l'objet d'une exploitation systématique et uniforme. On a surtout voulu donner aux formateurs et animateurs (qui, dans nombre de cas, n'ont ni le temps ni les moyens ni le goût de créer de toutes pièces leurs outils de formation) quelques réserves où puiser. Pour autant, on a refusé que ces dossiers, souples et transformables, n'aient aucune charpente et ne fassent qu'entasser, en vrac, textes et exercices. Bien plutôt, chacun comporte une orientation, un thème, une organisation. En prenant l'exemple du premier module réalisé (le terme "module" pouvant en l'occurrence répondre plus à un programme qu'a une réalité présente), je voudrais caractériser ces choix et suggestions, retrouver la problèmatique de l'enseignement d'une compétence de communication et rejoindre par ce biais certaines des questions que soulèvent la définition et l'utilisation d'un niveau-seuil.

2.2. Orientations et objectifs

Plusieurs décisions ont été prises *a priori* ou en fonction d'un nombre limité d'essais.

1. On a choisi d'organiser ce dossier autour d'un thème, la recherche d'un emploi, qui ne peut paraître que familier et proche aux travailleurs. Il n'y a pas lieu d'insister sur le fait que cette expérience a été vécue sous des formes diverses par tous les participants aux cours.
2. On a voulu ainsi travailler l'écrit dans le contexte d'opérations sociales précises se situant dans le pays d'accueil et ayant déjà fait l'objet d'une appréciation empirique de la part des migrants. Ces opérations mettent aussi en jeu des événements de communication où l'oral est dominant.
3. Surtout, on a tenu à distinguer plusieurs types d'objectifs et à ne pas assigner au travail une perspective uniquement linguistique ou utilitaire.

Insistons d'abord sur ce dernier point avant de revenir sur les précédents. La présentation des types d'objectifs n'a certes rien d'original et prête à critiques aussi bien quant au découpage indiqué que d'un point de vue terminologique. Nous ne pensons pas toutefois que ces imperfections aient ici valeur déterminante et reprenons donc certains éléments de la présentation du dossier pour caractériser successivement les objectifs linguistique, pratique, cognitif, informatif, attitudinal et didactique.

Objectif linguistique:

Les dossiers doivent aider à développer la capacité de compréhension écrite et (secondairement peut-être) d'expression écrite, en français, de travailleurs

étrangers ayant déjà une certaine maîtrise de la communication orale. On définit cet objectif comme d'ordre linguistique, étant bien entendu que ceci n'implique ni que par "linguistique" on désigne uniquement des connaissances grammaticales et lexicales touchant aux marques et aux fonctionnements de l'écrit, ni que les opérations liées à l'écrit ne comportent que des variables d'ordre linguistique.

Objectif pratique:

C'est dans des situations concrètes de leur vie courante que les travailleurs prennent la mesure des difficultés qu'ils rencontrent dans tel ou tel événement de parole requérant un recours à l'écrit. Aider à la levée de ces difficultés, c'est aussi donner aux apprenants les moyens d'une insertion plus efficace et plus libre dans l'environnement économico-social du pays d'accueil.

Objectif cognitif:

Par "cognitif", on se réfère à la mise en oeuvre de concepts et de relations opératoires, de schèmes d'analyse et d'action qui, intériorisés et formalisés, deviennent, comme tels, applicables à diverses situations. Si on refuse les explications purement associatives des comportements humains, on admet que les sujets disposent mentalement de cadres, de notions, d'opérateurs et de stratégies qui leur permettent de traiter les données du monde extérieur et d'agir dans leur environnement. Qu'il s'agisse de situer des événements dans le temps, de constituer des classes d'objets, d'examiner différents cheminements pragmatiques en vue d'un choix et d'une décision, des représentations et des opérations cognitives se trouvent mobilisées. Mais, d'une culture à une autre, ces démarches et ces instruments cognitifs, toujours présents, ne sont pas toujours les mêmes; et il n'est pas sûr d'autre part que, à démarches et instruments identiques, le transfert à des objets d'expérience tout à fait nouveaux se fasse aisément. Ainsi, l'objectif cognitif ne tient nullement à ce qu'on estimerait qu'il faille "enseigner" des procédures cognitives à des apprenants qui en manqueraient, mais à la nécessité, soit de mobiliser des procédures cognitives existantes sur des objets et situations à quoi elles n'ont pas été appliquées auparavant, soit de favoriser une prise de conscience de schémas opératoires usuels dans la culture du pays d'accueil (et qui y sont implicitement requis par certaines pratiques et savoir faire) mais en partie différents de ceux dont disposent les apprenants dans leur culture d'origine[10].

10 L'expression "prise de conscience" semble supposer qu'on en arrive à expliciter ces schèmes. Nous restons hésitants sur ce point et envisageons de "voir venir". Des problèmes comparables à ceux qui se posent pour la compétence grammaticale apparaissent ici à propos de certains aspects de l'enseignement d'une compétence de communication en langue seconde.

Objectif informatif:

Par "informatif" on vise un savoir (qui peut être critique) sur des institutions, des fonctionnements et des usages sociaux du pays d'accueil. Ceci non pour disposer d'une connaissance technique fine des rouages de cette société, mais afin que le travailleur ait les moyens de situer – globalement mais clairement – dans leurs inter-relations et dans les rapports que lui-même entretient avec eux, les différents agents, partenaires, intermédiaires, pouvoirs, auxquels – directement ou indirectement – il est susceptible d'avoir affaire.

Objectif attitudinal:

On se réfère, en parlant d'objectif attitudinal, aux dispositions du travailleur à l'égard de son environnement, de sa place et de sa marge d'initiative dans cet environnement. L'apprentissage restera en partie vain – et sans doute plus difficile – s'il ne favorise pas aussi le renforcement ou l'apparition d'attitudes favorables, non pas vraiment à ce qui est appris, mais surtout à la mise en oeuvre effective de tels apports. On considère comme allant de soi que ces attitudes "positives" peuvent être des plus diverses dans leurs orientations à l'égard de la culture et de la société du pays d'accueil, elles-mêmes diversifiées.

Objectif didactique:

L'objectif didactique diffère de ceux qui précèdent dans la mesure où il se situe non, pour l'essentiel, au-delà, mais tout entier à l'intérieur même du processus de formation. Il touche aux comportements et aux modalités de travail (modalités et comportements variables et évolutifs) des individus et des groupes en situation d'apprentissage. D'évidence, pour transitoire qu'il paraisse, cet objectif conditionne d'une certaine manière le succès dans la poursuite des autres.

2.3. Objectifs et compétence de communication

Nous n'entendons pas entrer plus avant dans le détail de la définition de ces divers objectifs. Quelques exemples aideront tout à l'heure à donner une idée plus précise de certains d'entre eux. Mais il y a matière ici à un retour sur la notion de compétence de communication. Il nous semble en effet que le champ couvert par ces multiples cibles (mettons à part la didactique) rappelle à bien des égards – en dépit des différences de lexique – certaines indications de Hymes (1971):

"Competence is dependent upon both (tacit) *knowledge* and (ability for) *use* (. . .) The specification of *ability for use* as part of competence allows for the role of non cognitive factors, such as motivation, as partly determining competence. In speaking of competence, it is especially important not to separate cognitive from affective and volitive factors, so far as the impact of theory on educational practice is concerned; but also with regard to research design and explanation (as the work of Labov indicates)."[11]

Dans l'usage que la didactique des langues commence à faire de la notion de compétence de communication, il faut craindre que, jouant d'une analogie contagieuse mais erronée avec le concept chomskyen de compétence, on insiste sur la simple connaissance (tacite?) de règles, négligeant tout ce qui, dans la capacité de communiquer, tient à d'autres facteurs et, par exemple, aux attitudes et aux motivations. Hymes – et le rapprochement entre la pratique éducative et les recherches de Labov ouvrirait sans doute quelques perspectives pédagogiques fécondes – nous rappelle que l'enseignement d'une compétence de communication ne devrait pas seulement s'en tenir à la pratique de réalisations linguistiques (même définies comme réalisant des fonctions de communication et des notions) simplement mises en rapport avec des règles sociolinguistiques. De même, la prise en compte de publics comme celui que constituent les travailleurs migrants (mais pourquoi ceci ne vaudrait-il pas pour tout autre type de public?) ne saurait, à notre avis, devenir opérante, que si la capacité à communiquer est conçue comme tenant à la mise en oeuvre de processus cognitifs, affectifs, volitifs, qui ont leur part (sans doute déterminante) dans l'objectif d'apprentissage et qui ne se réduisent pas plus à un dressage mécanique qu'à un pur savoir. Lieux communs de la pédagogie générale? On souhaiterait qu'ils le fussent dans les faits autant que dans les livres.

Notons, à ce point, que les aspects cognitifs, affectifs et volitifs font partie implicitement de la définition d'objectif figurant dans *Un niveau-seuil.* La section *Actes de parole,* tout particulièrement, intègre – quand ce ne serait que comme objet de discours – l'affectivité et la dimension volitive. Mais on doit tout aussitôt remarquer que, même s'il s'agit, à ce niveau, non de la langue mais de la parole dans l'énonciation, le linguistique absorbe et "récupère", fonctionnellement, les dimensions autres auxquelles Hymes

11 Hymes, D. (1971): *On Communicative Competence;* extraits repris dans Pride, J. B. et Holmes, J. (éds) (1972): *Sociolinguistics,* Harmondsworth, Penguin, 269–293; le passage cité figure p. 282–283.

donne une place entière et de plein droit dans la compétence de communication[12].

2.4. Choix du thème et compétence de communication

Revenons au dossier "Recherche d'un emploi" pour justifier quelque peu le choix du thème et indiquer en quoi il intéresse l'enseignement-apprentissage d'une compétence de communication. Il n'y a pas à s'étendre sur les raisons d'ordre circonstanciel ou pratique, qui ont déjà été évoquées: pour chronologiquement premières qu'elles semblent, elles restent, au bout du compte, secondaires. Plus déterminant sans doute – et surtout d'un point de vue didactique – le fait qu'un tel contenu thématique renvoie à une expérience concrète chez les travailleurs, expérience à la fois commune à tous et spécifique pour chacun: la connaissance empirique globale et collective s'accompagne de résonances personnelles qui doivent permettre à chaque individu de se dire et de se situer.

D'autre part, dans son déroulement même, la recherche d'un emploi trace un itinéraire souvent complexe par sa durée, ses étapes, ses alternatives et ses impasses, ses réitérations et ses passages obligés. Même si cette apparente complexité (vécue souvent comme arbitraire et aléatoire) se laisse ramener en fait à quelques agents majeurs et à quelques moments-clés, elle est d'abord l'occasion d'un voyage de reconnaissance où ne manquent ni les épreuves ni les leçons de tous ordres. Dans ce jeu aux règles plus ou moins affichées, aux partenaires plus ou moins cachés, le travailleur n'a pas trop d'une aptitude à communiquer pour avoir quelque chance de tirer son épingle. On y reviendra.

Le thème retenu est aussi de ceux qui mettent en situation nombre de recours (plus ou moins contraints) à l'écrit. Remplir une demande d'emploi, lire une petite annonce, prendre connaissance d'une lettre de refus ou d'engagement, signer un contrat, autant d'opérations qui, par les difficultés et/ou l'importance qu'elles présentent, manifestent le poids de l'écrit dans la société. Plus concrètement, dans leur variété même, et dans la distance

12 Plus fondamentalement peut-être, le fait que le modèle utilisé pour la construction de différents niveaux-seuils mette en regard, d'une part, des catégories (relatives aux notions, aux actes, etc.) réputées quasi universelles (à quelques clauses de style près) et, d'autre part, des réalisations linguistiques de ces catégories dans une langue donnée, peut dangereusement porter à croire que l'objectif d'apprentissage n'est au bout du compte *que* linguistique, toutes les catégories d'actes et de notions passant pour indépendantes des langues et préexistantes chez l'apprenant. Si le modèle "européen" encourage en quelque sorte cette lecture des contenus de l'objectif (qui serait alors ramené, une fois de plus, à l'apprentissage d'un code, même multiple et ramifié), il y aura lieu de corriger une telle lecture.

qu'elles entretiennent avec les genres habituellement enseignés, ces formes écrites valent qu'on les présente et les pratique.

D'autant que, pour certaines d'entre elles, le contraste ou l'enchaînement avec d'autres événements de parole, oraux ou écrits, offrent des possibilités d'exploitation pédagogique supplémentaire (ainsi du rapport entre petite annonce et lettre de candidature; ou encore: entre le questionnaire écrit et l'entretien oral pour la demande d'emploi).

Mais cette variété des formes écrites s'accompagne de certaines constantes dans les situations de communication elles-mêmes, constantes qui tiennent en particulier:

- aux interlocuteurs: demandeur d'emploi et "offreur" d'emploi, avec, optionnellement, intervention (ou référence à) d'autres instances, publiques ou privées;
- aux rôles et aux statuts: ce sont toujours les mêmes qui se présentent comme demandeurs, toujours les mêmes qui sont en position d'"offrir";
- aux fonctions et aux actes de parole que l'écrit permet ici de réaliser: donner des informations (sur soi-même), demander (un emploi), demander et/ou recevoir des informations (sur les conditions d'embauche, de travail, sur le salaire, etc.);
- aux notions mises en oeuvre, qu'il s'agisse de notions générales (celle de temps, par exemple, appelée par l'inventaire et la mise en ordre des emplois antérieurement occupés ou par des questions relatives à la durée du contrat, aux horaires, aux congés, etc.) ou de notions spécifiques (identité, adresse; situation de famille, éducation, métier et spécialité professionnelle, employeur, etc.).

Ces constantes, qui n'apparaîtraient pas nécessairement avec la même relative régularité pour d'autres thèmes, sont de nature à permettre un meilleur centrage pédagogique, sans pour autant – c'est du moins ce qu'on espère! – entraîner l'ennui, puisque d'autres facteurs de variété existent.

2.5. Choix didactiques

Les choix didactiques que cette option thématique comporte apparaissent en effet clairement:

1. La multiplicité des supports oraux et écrits comme la marge de diversité dans le propos immédiat des événements de parole (lecture des petites annonces, rédaction d'une lettre de candidature, entretien avec un employé du service d'embauche, . . .) entraînent une différenciation des

réalisations linguistiques. Mais, comme le stock de notions, d'actes et de statuts avec lequel on opère reste stable et limité, il devient possible de faire jouer, sans que la combinatoire ne s'emballe, quelques règles (ou normes) de séquence, d'alternance ou de cooccurrence (voir, plus haut, le rappel de Roulet, 1976): des variantes qui sont loin d'être tout à fait aléatoires apparaissent alors dans la sélection et dans l'agencement des éléments linguistiques, dans la relation des énoncés ainsi constitués avec les actes qu'ils contribuent à réaliser, dans la combinaison et l'articulation des actes eux-mêmes. Ainsi, on renverse quelque peu l'approche classique: la limitation du corpus ne porte plus tant sur les formes linguistiques et sur les genres que sur les notions et les actes de parole. Du coup, ces réalisations apparaissent moins (et sont moins présentées) comme un code que comme relevant d'un jeu de répertoires de communication, si timides que soient les illustrations de ce fonctionnement socio-linguistique. Du coup aussi, des catégories d'analyse qui (quant aux actes, aux notions et à la sémantique grammaticale) relèvent de la définition proposée par *Un niveau-seuil* se trouvent intégrées et interreliées (de façon plus complète que ce n'est le cas pour cet outil) dans un projet pédagogique qui, vaille que vaille, a pour ambition de favoriser la mise en place de compétences de communication.

2. La dimension syntagmatique des événements de parole se manifeste ici avec évidence: un questionnaire écrit rempli par le demandeur d'emploi, la lettre de candidature qu'il est susceptible d'écrire, la communication téléphonique dans laquelle il s'engage après lecture d'une petite annonce, sont autant d'instances d'énonciation où, encore une fois, des données quasi identiques sont traitées et conditionnées de diverses manières conventionnelles, en fonction d'usages sociaux (pragmatiques ou symboliques) qui règlent chaque type d'échange. Ces usages, il faut bien que le travailleur migrant en ait quelque pratique (et quelque appréhension cognitive) puisqu'il doit les affronter. Le travail pédagogique est aussi prévu à cette fin.
3. Ces conventions n'ont – en effet – rien de rites gratuits: d'une certaine façon, tout est dans les enchaînements. On admettra que la compréhension globale des macro-situations de communication ne présente pas – sauf distance culturelle énorme – de très grosses difficultés: la recherche d'un emploi, la quête amoureuse, la consommation d'un repas, la pratique d'un jeu ou d'un sport peuvent donner lieu à reconnaissance, à identification interculturelle: "on voit de quoi il retourne". On admettra aussi que l'interprétation d'actes isolés (ordre, demande de renseignements, reproche, remerciement, etc.) paraisse (souvent à tort) relativement aisée à qui dispose de quelques formules de réalisation de ces actes. Mais c'est

entre les macro-situations et les actes pris un à un qu'existe une fâcheuse solution de continuité. Tel qui sait dans quelle situation il se trouve et qui comprend le mot à mot (ou l'acte à acte) de ce qu'on lui dit ou lui écrit pourra toutefois avoir le sentiment de "s'y perdre" ou de "ne pas voir où l'autre veut en venir" ou, plus familièrement, "de se faire embobiner"[13]. Car les natifs, tout comme les étrangers, s'ils n'ont pas une compétence de communication leur permettant (rappelons Hymes: *"(tacit) knowledge and (aptitude for) use"*) de maîtriser cognitivement et pragmatiquement les événements de parole, ne peuvent tout à fait se satisfaire des décodages fonctionnels qu'ils réussissent à gérer aux autres niveaux.

4. La notion de recherche et le fait que le thème choisi comporte une orientation finissent par prendre ici une importance archétypale. L'itinéraire, avec les aléas qu'il comporte, devient l'occasion d'une reconnaissance (au double sens du mot): retour exploratoire sur un parcours que l'on a pu d'abord faire dans l'ignorance d'un certain nombre de ses obstacles et contraintes. Si la compétence de communication implique aussi une certaine possibilité d'anticipation, une hypothèse sur ce qui peut suivre, une connaissance (même tacite) des options qui s'offrent à soi-même aussi bien qu'à l'interlocuteur, et en même temps une intention, un projet, à tout le moins une dynamique de l'individu, on trouvera valeur révélatrice et pédagogique à des thèmes qui supposent un jeu de piste social. D'autres formules sans doute sont possibles, mais celle-ci nous a paru intéressante parce qu'elle intègre hiérarchiquement les différents niveaux: telle forme linguistique (ex: "raisons du départ") apparue pour réaliser tel ou tel acte (ex: demander au candidat pourquoi il a eu à changer d'emploi) n'a de sens que dans un événement de communication (un questionnaire écrit qui a pour fonction de se renseigner sur le candidat à un poste) qui est lui-même partie d'un ensemble plus vaste – par exemple, ici, d'une situation générale de type transactionnel où, à travers différents événements de parole "normalisés", il s'agit en fait de sortir du lot, ou au contraire d'éliminer, un certain nombre de candidatures.
5. Dans la mesure même où l'itinéraire n'est pas parfaitement balisé et tient à bien des égards de la course d'obstacles, dans la mesure surtout où, pour limités et réglés que soient les éléments qui le composent, ils n'en donnent pas moins lieu à combinaisons et à variantes diverses, le travail pédagogique ne devrait surtout pas codifier et fixer à l'excès les réponses à certains stimuli ou bien une démarche canonique dans la construction et la

13 Les métaphores, plus ou moins familières ou argotiques, jouent, de façon très symptomatique sur l'image du parcours (perçu à l'occasion comme labyrinthe) et sur celle, conjointe, du fil qui peut tout aussi bien emmêler que guider).

réception d'un événement de parole. Bien plutôt, il faudrait, par rapport à des cadres donnés, augmenter et diversifier l'éventail des choix (paraphrases, reprises) et des possibilités de manoeuvre (évitements, retours à la charge, . . .); la mise en évidence des structures relationnelles codifiées de la communication devrait tenir compte autant des latitudes qu'elles offrent que des contraintes qu'elles présentent. Nous voudrions voir ici une confirmation du fait que ces aspects fondamentaux de l'apprentissage (de ceux-mêmes qui donnent sens programmatique à la notion de compétence de communication) mettent en jeu d'autres facteurs que linguistiques et s'éloignent de tout montage conditionné d'automatismes de comportement . . . même s'ils ne conduisent pas nécessairement à une explicitation systématique de phénomènes de communication qui, dans bien des cas, se vivent, se comprennent et – heureusement – s'apprennent plus facilement qu'ils ne se laissent analyser.

Prenons deux exemples dans le domaine qui nous intéresse:

a) La lettre de candidature comporte différents actes: outre les formules restreintes d'adresse et de prise de congé, s'y exprimeront la demande (d'emploi et/ou de renseignements sur un emploi), une éventuelle référence à la source d'information (petite annonce, par exemple), une auto-identification et présentation du candidat. La présence de ces différents éléments de contenu tient soit à des nécessités pratiques et fonctionnelles, soit aux usages régissant socialement ce type de correspondance. Toutefois, même si on a affaire ici à une forme presque codée, il ne nous paraît pas suffisant que l'auteur de la lettre en ait simplement mémorisé le modèle et reproduit la formule. Il lui faut aussi en avoir saisi le fonctionnement et la fonction de manière à pouvoir en ajuster et en moduler l'expression et le contenu selon les circonstances d'énonciation. Ces variations seront minimes et parfois rudimentaires: il y a des cas, par exemple, où telle expérience professionnelle passée doit être mise en avant, d'autres où mieux vaut presque la passer sous silence. Mais peut-on vraiment affirmer que la compétence de communication se mettra en oeuvre pour les échanges les plus délicats et complexes si par ailleurs on l'oblitère s'agissant des événements de parole où les contraintes sont plus fortes et les choix et jeux plus limités?

b) Au cours d'une conversation téléphonique "simple", comme celle qu'un travailleur peut avoir, suite à la lecture d'une petite annonce, avec le service d'embauche d'une entreprise, il y a essentiellement demande et échange de renseignements. Le travailleur souhaitera savoir si la place annoncée est toujours à pourvoir, quelles sont les conditions de travail et de rémunération, à quel moment et où on doit se présenter; – mais

en retour, on pourra lui demander où il habite, quelle est sa qualification, s'il a un permis de travail; on pourra attendre de lui qu'il épelle son nom; il s'agira alors soit de simples indications de routine soit d'une sorte de premier barrage éliminatoire pour un certain nombre de candidats ... Même si les notions et fonctions à exprimer et à comprendre sont de celles qui apparaissent tout au long de la recherche d'un emploi, il ne s'ensuit pas que la conduite et la négociation d'une conversation téléphonique de ce type soit un exercice allant de soi. Avant tout entraînement mécanique, il faudra rechercher un inventaire, une prise de conscience de ces déroulements, de ces rebondissements, de ces sous-entendus possibles. Le travailleur doit, à la limite, disposer d'une liste des points qu'il veut aborder, mais avoir aussi quelque idée des questions qu'on peut lui poser, savoir que l'échange ne se déroulera pas nécessairement dans l'ordre qu'il aura prévu, qu'il faut s'attendre à des pertes ou à des reprises d'initiative dans les divers rebonds de la conversation, etc. Les exercices devront alors porter sur le contrôle d'une "check-list" au fil du déroulement d'un échange, les stratégies de reprise d'initiative, de détournement ou d'insistance, ...

3. Remarques finales

Nous avions annoncé un ensemble quelque peu composite et avons trop amplement confirmé ce préambule. Il est temps d'en finir par quelques remarques qui nous paraissent se dégager des deux expériences examinées.

1. La première conclusion apparente sera sans doute que, même si le dossier "recherche d'un emploi" n'a jamais été conçu comme une application, illustration ou mise en oeuvre de la visée d'objectif que caractérise *Un niveau-seuil*, plus d'une différence patente existe entre ce qui dans *Un niveau-seuil* caractérise une capacité de communication et les aptitudes qu'un dossier comme *Recherche d'un emploi* devrait aider à développer.
   Pour résumer ces écarts, on a remarqué:
   a) que le niveau-seuil s'en tient aux actes de parole, aux notions et à l'inventaire indicatif de quelques macro-situations de communication; il ne dit rien — ou presque — des événements de parole et des conditions sociolinguistiques et textuelles de leur fonctionnement; au contraire, le dossier pédagogique met l'accent sur les événements de parole, considérés comme fondamentaux;
   b) que le travail de *Recherche d'un emploi* doit comporter une sensibilisation à des normes de séquence, d'alternance et de cooccurrence qui ne sont pratiquement pas décrites dans *Un niveau-seuil;*

c) que l'objectif délimité par *Un niveau-seuil* paraît maintenir une dominante linguistique, même si le modèle de construction est extra-linguistique et en dépit de la large place faite aux catégories énonciatives (où trouvent place l'affectivité et une certaine pragmatique); les dossiers élaborés pour les travailleurs migrants diversifient, eux, les objectifs et ne privilégient pas nécessairement le linguistique;

d) que la présentation à dominante taxinomique adoptée pour *Un niveau-seuil* et donnant lieu à l'établissement de sortes de tables de correspondance entre catégories "indépendantes des langues" et réalisations en français ne peut qu'accentuer le risque de voir négliger les facteurs dynamiques qui entrent dans toute compétence de communication et de voir estomper les différences culturelles existant au niveau même des catégories; à l'inverse, toute entreprise pédagogique qui attache quelque importance à la considération des apprenants et de leurs besoins aura à trouver les moyens didactiques de souligner le caractère dynamique de la capacité de communication et ne pourra guère poser pour hypothèse l'universalité des catégories[14].

e) que le souci de décrire une compétence "minimale", le niveau-seuil, afin de ne pas fixer des objectifs trop lointains et trop ambitieux pour des apprenants débutants, pourrait conduire à transformer en code restreint (et, à la limite, biunivoque) le rapport entre catégories et formes linguistiques: ce qui à l'évidence viderait de toute substance la notion de compétence de communication; pour éviter ce piège, on a préféré, dans *Un niveau-seuil*, et tout particulièrement pour les actes de parole, insister sur l'existence d'expressions et de répertoires multiples; il va sans dire que cette option ne garantit pas pleinement contre les utilisations restrictives.

2. Ces écarts, s'ils révèlent ce qu'on peut considérer comme des manques ou des imprécisions dans la définition d'un niveau-seuil ne nous paraissent pas mettre en cause radicalement ce genre d'instrument de référence. On conviendra tout d'abord que ces trous sont de ceux qu'il n'était pas facile de boucher (quand même on connaissait bien leur existence) au niveau d'une description analytique. Pour plusieurs raisons. D'une part, tous ces aspects fondamentaux de la compétence de communication sont de ceux pour lesquels on ne dispose guère ni de modèle interprétatif ni d'études ponctuelles. Chacun de nous a, au moins dans sa langue maternelle (ou du

14 Notons ici que dans le *Threshold Level* de J. A. van Ek, ainsi que pour *Un niveau-seuil*, on ne postule pas l'universalité du découpage catégoriel proposé. On souligne simplement l'intérêt qu'il y a, ne serait-ce qu'au niveau européen, à disposer d'un cadre de référence commun. Mais ces précautions ne dissipent sans doute pas toute ambiguïté.

moins, dans les répertoires et domaines qu'il maîtrise: rappelons-nous que Hymes suggère de toujours mettre entre guillemets le mot "langue"), une expérience opérante et une connaissance tacite des fonctionnements de plusieurs types d'événements de parole. Est-ce à dire que nous possédions des descriptions explicites de ces événements? D'autre part, à supposer qu'on sache mieux théoriser ces phénomènes et en rendre compte, – il resterait toujours à ne pas les formaliser au point de les séparer abusivement des conditions sociales de leur réalisation ou des sujets d'énonciation qui agissent dans ces événements.

Dans l'état actuel des disciplines intéressant la didactique des langues, il a semblé qu'il valait mieux ne pas vouloir à tout prix (et en peu de temps) chercher à boucher ces trous de la description puisque, par ailleurs, on demandait aux utilisateurs du document *Un niveau-seuil* de toujours repartir des caractéristiques et des demandes des publics auxquels ils ont affaire. Il nous paraissait plus prudent et plus fécond de poser comme hypothèse que, pour un public et par rapport à un objectif donnés (plus précis que ceux que nous avons indiqués), les dimensions non décrites *a priori* s'imposeraient à ceux qui adopteraient une approche notionnelle et fonctionnelle. C'est ce que semble montrer – et encore une fois, sans qu'il se soit jamais agi d'illustration ou d'application de la notion de niveau-seuil, la fabrication du dossier *Recherche d'un emploi*. Comme sans doute, bien d'autres expériences conduites ailleurs.

3. Trivialement, on dira enfin que, si des entreprises comme celles qui permettent d'avancer la définition d'un niveau-seuil sont utiles, voire nécessaires (en particulier – dimension qui n'a pas du tout été prise en considération ici – pour l'établissement de cursus et de programmes d'études), leurs résultats doivent toujours donner lieu à travaux complémentaires "contextualisés" et ne sauraient suffire à cerner un objectif spécifié en termes de compétence de communication, encore moins à arrêter un contenu d'apprentissage. Si on considère que de tels documents relèvent du champ de la linguistique appliquée (version révisée!), il faudra aussi affirmer que, dans la mesure même où cette linguistique appliquée choisit et simplifie et les images qu'elle donne des sciences du langage et celles qu'elle propose des problèmes didactiques, elle doit faciliter les contacts directs entre ces deux domaines d'activité, non servir d'écran entre eux, encore moins se considérer comme un passage obligé ou un intermédiaire tout-puissant.

Références bibliographiques

Coste, D. (1970): "Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère: remarques sur les années 1955–1970", *Langue française*, 8, 7–23.

– (1975): "Remarques sur les avatars de l'enseignement audiovisuel des langues", *Die Neueren Sprachen*, Heft 6, 539–548.

Debyser, F. (1974): "Progression et progrès", *Etudes de linguistique appliquée*, 16, 112–116.

Ervin-Tripp, S. M. (1972): "On sociolinguistic rules: alternation and cooccurrence" in: Gumperz, J. J. and Hymes, D. (eds), *Directions in Sociolinguistics*, 213–250, New York, Holt, Rinehart and Winston.

Holec, H. (1974): "Cours initial d'anglais oral: une approche fonctionnelle", *Mélanges pédagogiques 1974*, Nancy, CRAPEL, Université de Nancy II.

Hymes, D. H. (1971): *On Communicative Competence*, Philadelphie, University of Pennsylvania Press.

Roulet, E. (1973): "L'élaboration du matériel didactique pour l'enseignement des langues maternelle et secondes: leçons de la linguistique appliquée", *Bulletin CILA*, 18, 31–45.

– (1976): "L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés", rapport présenté à un Colloque organisé par l'UNESCO à Paris (1975), *Etudes de linguistique appliquée*, 21, 43–80.

Savignon, S. (1972): *Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching*, Philadelphie, The Center for Curriculum Development, Inc.

Trim, J. L. M., Richterich, R., van Ek, J. A., Wilkins, D. A. (1973): *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Van Ek, J. A. (1975): *The Threshold Level*, with an appendix by L. G. Alexander, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Wilkins, D. A. (1974): "Facteurs sémantiques, situationnels et linguistiques dans une approche conceptuelle de l'établissement d'un programme", *Etudes de linguistique appliquée*, 16, 117–126.